

相互理解の構築とメタ認知的活動の促進を目指した授業実践  
- 高等専門学校における日本語課外補講での試み -

A report on a classroom practice  
that aims at building mutual understanding and promotion of meta-cognitive activities

古本裕美 (広島大学大学院生)  
FURUMOTO Yumi (Graduate School, Hiroshima University)

要 旨

本稿では、留学生が日本人学生に自分の出身国に関する質問をするという活動、留学生が日本人に出身国を紹介するという活動、日本人が留学生の作品を評価するという活動を行うことにより、(1)日本人学生、教職員、留学生の間で相互理解が構築されるか、(2)留学生のメタ認知的活動が促進されるか、の2点を検討した。その結果、留学生は日本人の知識度や興味を知ることができたが、日本人が留学生についてどの程度理解したかについては明らかにならず、今後の課題として残された。他方、日本人学生を対象とした質問紙調査を実施することにより、読み手や見物人の興味・関心に合わせて作文やポスターを作成するというメタ認知的活動が促進されることがわかった。

This paper examines whether mutual understanding among international students, Japanese students, and school staff was achieved, and whether the international students' meta-cognitive activities were promoted through the following activities: asking Japanese students about the international students' country, introduction of the international student's country to Japanese students and school staff, and evaluation of the international students' works by the Japanese students and school staff. As a result, although international students were able to know about the Japanese people and their interests, how much the Japanese were able to understand the international students was left for further studies. However, based on the survey conducted to Japanese students, meta-cognitive activities, such as composition writing and poster making, that meet the readers' and spectators' interests and concerns, were promoted.

【キーワード】 高等専門学校, 相互理解, メタ認知的活動, 紹介文作成, ポスター作成

1. 問題と目的

本稿は、高等専門学校における日本語課外補講を対象とし、授業実践の目的であった、「日本人学生、教職員、留学生の間で相互理解が構築されること」と「留学生のメタ認知的活動が促進されること」の2つが、留学生が日本人学生に自分の出身国に関する質問をするという活動、留学生が日本人に出身国を紹介するという活動、日本人が留学生の作品を評価するという活動の3つを通して、どのように達成されたかを検討する。

1-1 高等専門学校における留学生教育

現在、日本には55校の独立行政法人国立高等専門学校(以下、高専とする)があり、そこには約550名の留学生が在籍している。広島商船高専では、文部科学省による国費高専

留学生とマレーシア政府による派遣留学生の2種類を、毎年1, 2名ずつ本科3年次に編入学生として受け入れており、留学生は日本人学生とほぼ同様に、一般科目(例: 数学, 英語)約30単位と専門科目(例: 航海学, 電子回路, 流通分析)約70単位を3年間で履修しなければならない。本稿で対象とする日本語課外補講は、上記の授業とは別に、3, 4年次の留学生を対象として週に一度(120分)行われている。

### 1-2 相互理解の構築

広島商船高専ではクラス替えがないために、編入して来た留学生は、日本人学生が2年間一緒に過ごしてきたクラスに入り込んでいくことになる。そして、高専卒業後は、ほとんどの留学生が日本国内の大学3年次に再び編入していく。これらの過程では、既にできあがっているコミュニティの中に、彼ら自身が入り込み、適応していくスキルがある程度必要であることを意味している。また、高専での生活は大学よりも高校のものに近く、日本人と共に寮生活を送るため、学習面でも生活面でも日本語のコミュニケーション能力が強く求められる(大澤・小野・増谷・橋爪・渡部, 2005)。よって、このような状況下で必要となるソーシャルスキルの獲得が高専留学生自身の生活に対する満足度を左右する可能性がある。しかし、留学生が参加する日本語補講は閉鎖的であり、認定単位とならない課外授業であるため、日本人学生や教職員はその存在や内容をよく知らない。実際に、留学生本人や教職員からの話を聞いていると、留学生は学校という社会の中で「良好な」対人関係を築くスキルも身につける必要があると強く考えるようになった。これらのことから、我々の存在を知ってもらい、日本人学生、教職員、留学生の間で相互理解が構築されることを本実践の第一の目的とした。相互理解が構築されるために、留学生が日本人学生に対し自分の出身国に関する質問紙調査を行うという課題、留学生が日本人学生・教職員に出身国を紹介するという課題、留学生が書いた作文や作成したポスターを日本人学生・教職員に評価してもらおうという課題の3つを設定し、留学生と日本人学生・教職員とが接する機会が増えるようにした。

### 1-3 メタ認知的活動の促進

高専生は、専門科目でレポートを課されることが多い。また、5年次には卒業研究を行い、その研究成果を口頭発表する必要がある。これらは、留学生も日本人学生同様にアカデミックスキルの獲得と向上が求められていることを意味しており、今までに、日本語課外補講の中で作文を書いたり、口頭発表をする活動も行ってきた。しかし、読み手や聞き手を意識して内容と産出方法を選択し、推敲することは軽視されてきた。わかりやすい文章を書くうえで、「読み手を意識して書く」ということはとても重要であるが、そのような教示は、日本人が母語で書く場合でも有効に働きにくい(崎濱, 2003a)といわれている。しかし、読み手の知識状態を把握する課題(質問紙調査)を取り入れれば、読み手を意識して書ける可能性がある。そこで、先述した3つの課題を通して留学生のメタ認知的活動(meta-cognitive activities)を促進させることを本実践の第二の目的とした。メタ認知的活動は、メタ認知的モニタリングとメタ認知的コントロールから構成される(三宮, 1996)。前者は、自らの認知過程や状態についての気づき(awareness)、感覚(feeling)、予想(prediction)、点検(checking)、評価(evaluation, assessment)などが含まれる活動であり、後者は、目標設定(goal setting)、計画(planning)、修正(revision)などが含まれる活動である。本実践では、これらのメタ認知的活動を促進させるために、作

業への取り組み方を留学生本人に書き出させたり、日本人学生への質問紙調査の結果をよく思い出すように注意したりした。また、授業の内容や、自分の中で変化したことなどについても記述させるようにした。授業内でできあがったものは全てファイリングさせ、ポートフォリオを作成した。そうすることで、作業過程を振り返り、自分自身の認知過程や状態に注意を向け、成長を感じ、最終的には自己効力感 (self-efficacy) の向上につながると考えたためである。市川 (1991) によると、「自分はこの問題から何を学んだのか」といった教訓帰納 (lesson induction) を抽出することで、本人の学習成果が可視化される。これが問題解決学習に対する動機づけを高めるうえで重要であり、新たな問題状況に出会ったときの転移が促進されやすいと述べている。本実践のような第二言語学習の場面であっても、教訓帰納を抽出し、それを活用することで、学んだことが学習スキルとして習得される可能性がある。

## 2. 実践の概要

対象者 広島商船高専に在籍する留学生4名であった。彼らの日本語学習歴は1.5年から4年であり、日本語のレベルは中級から上級程度であった。

実施期間 2006年10月～2007年2月の120分×14回であった。

材料 メタ認知的活動評定の項目は、崎濱 (2003b) のメタ認知評定尺度を用いた (表2参照)。作文評価の項目は、伊東・伊東・関野 (1998) と三谷・村上・小室 (2004) で扱われているものを参考にし、9つの質問項目を作成した (例: 「日本語が正確である」、「作文の目的や作文を読む人に合わせて、全体的に文章の書き方が工夫されている」)。ポスター評価の項目は、作文評価項目、可視化情報学会 (1998)、関 (2002) で扱われているものを参考にし、11の質問項目を作成した (表5参照)。

手続き 授業は、(a) 作文 (1回目)、(b) 質問紙調査の実施、(c) 作文 (2回目)、(d) 作文評価の依頼と評価結果のまとめ、(e) ポスター作成、(f) ポスター評価の依頼と評価結果のまとめ、という順に行った。作文とポスターのテーマは、「日本人に自分の国を紹介する」というものであった。(a) 400字程度で作文を作成させた。その際、「日本人が自分の国へ行きたいと思ってくれるような紹介文を書くこと」、「日本人が自分の国についてもっと知りたいと思ってくれるような紹介文を書くこと」、「普段よく間違える日本語を思い出し、注意しながら書くこと」の3点を留学生に指示した。作成後は、自己訂正が比較的容易であるといわれている誤字脱字等 (石橋, 2005) を留学生にチェックさせた後、筆者がさらにチェックして返却し、清書したものを再度提出させた。(b) 質問紙調査では、留学生が在籍する学科のクラスメイト全員を対象とし、留学生の書いた作文内容について知っていることや、留学生の出身国について知りたいことを尋ねさせた。留学生には、この調査結果を参考にして2回目の作文を作成するよう指示した。(d) 留学生自身が書いた作文を評価してくれるよう、日本人のクラスメイトと教職員の数名に依頼させた。評価に加え、作文の添削や感想の記述なども求めた。これらは、留学生自身の考えや作文力、日本語課外補講の内容を日本人学生・教職員に知ってもらうためと、日本語教師以外による評価結果を留学生と筆者が知るためであり、添削上のルールは提示しなかった。返却された評価結果は、各留学生にまとめさせた。(e) B1版のポスターを作成させた。その際、「日本人が自分の国へ行きたいと思ってくれるようなポスターを作ること」、「日本人が自分の

国についてもっと知りたいと思ってくれるようなポスターを作ること」、「見やすく、分かりやすいポスターを作ること」、「立ち止まってもらえるようなポスターを作ること」の4点を留学生に指示した。完成したものを学校内の廊下に掲示した。(f)まず、自分自身と他の留学生が作成したポスターについて、それぞれ評価させた。その後、留学生4名が作成したポスターを評価してくれるよう、日本人のクラスメイトと教職員の数名に依頼させた。返却された評価結果は、各留学生にまとめさせた。

分析の対象 日本人学生を対象に行った質問紙調査の結果、作文作成時のメタ認知的活動の評定結果、日本人学生、教職員、筆者以外の日本語教師による作文評価の結果、日本人学生、教職員、留学生自身によるポスター評価の結果、ファイリングさせた留学生の内省を分析の対象とする。

### 3. 結果と考察

#### 3-1 日本人学生を対象とした質問紙調査

##### 3-1-1 調査結果の分析

「留学生の国について知らないことに気づいた」という日本人学生の意見が多くみられた。また、留学生の出身国(例:「～へ行ってみたい」、「～について知りたい」)や留学生自身(例:「留学生にも同じ質問をしてみたい」、「作文やポスターを楽しみにしている」)、日本語補講への興味・関心(例:「この結果を何にいかすのか」)を示した意見も得ることができた。

##### 3-1-2 留学生の内省と成長

質問紙調査に関する留学生の内省(一部)を表1に示す。質問紙調査の結果から、留学生は日本人学生が自分の出身国についてどのような知識をもっているかや、何に興味があるかを知ることができた。また、日本人学生の「知りたい」という意見に対し、「教えたい」という意欲も増し、作文内容を日本人学生が興味あるものに変更するという態度も生じた。留学生の内省を分析したところ、この結果を日本人とのコミュニケーション場面でいかそうと思っている留学生がいることがわかった。質問紙調査を行うことによって、全体的に個人間変数(interindividual variables)に関する知識(例:「日本人は自分の国について、この程度知っている」、「日本人は食べ物に興味がある」といったもの)が再構築されたと考えられる。それに加えて、留学生AとDは、「自分の国について日本人と話す」という場面において、どのように話すべきか(方略)という点でもメタ認知的知識が再構築された可能性があり、この点で他の留学生よりも学びが大きいといえるであろう。

表1 質問紙調査に関する留学生の内省

|      |  |
|------|--|
| 留学生A | やはりクラスメイトの中にはおもしろい人が何人かいる。(11/07)<br>日本人が(国名)について何を知っているかが分かった。そして、(国名)についてどう思っているかも分かった。これに基づいて、日本人と何を話せばいいかが分かった。(02/23) |
| 留学生B | 質問紙調査が全部集まったことがいい。書いてある文章は全部おもしろかった。(11/07)<br>自分と同じような歳の日本人が(国名)について何を知っているかが分かった。自分の国のことについて知らない部分もあった。(02/23)           |

|      |   |
|------|---|
| 留学生C | 漢字よりひらがなで書く人が多い。(国名)は暑いというイメージを持っている人が多い。<br>(国名)へ観光に行きたい人が多くて、びっくりした。(11/07)<br>クラスメイトが国の食べ物と観光地に一番興味あることが分かった。(02/23)   |
| 留学生D | (国名)への勘違いを見て、少し悲しかったです。(国名)の正しい情報をもっと伝えたいと思います。それに、クラスメイトが(国名)をどのように思っているかが分かるようになりました。少し難しいですが、自分の国のことを知る事が大事だと分かりました。(11/07)<br>日本人が自分の国について知りたいことは、自分が思っていたことと違いました。これは、日本人と触れ合うときに生かせると思います。(02/23) |

### 3-2 出身国を紹介する作文作成

#### 3-2-1 メタ認知的活動について

1回目と2回目の作文作成時に自己評定させた結果を表2に示す。各質問項目の評定中央値についてWilcoxonの符号付順位検定を行った。その結果、「(全体的な)伝わりやすさ」と「(細部の)簡潔性」については違いがみられなかったが、「読み手の興味・関心」については、1回目よりも2回目の方が重視されていたことが明らかになった。これは、修辭的側面は意識させにくい、質問紙調査によって、読み手の興味・関心に合わせて書く態度が身につくことを示している。

表2 メタ認知的活動の評定結果

|   | 中央値  |      | z 値   |
|---|------|------|-------|
|   | 1回目  | 2回目  |       |
| <b>読み手の興味・関心因子</b>  |      |      |       |
| (1) 作文を読む人は何をどのくらい知っているか(知識),<br>何をしたことがあるか(体験)などを考えて書いた。 | 2.00 | 3.00 | 1.63  |
| (2) 最後まで読んでもらえるように書いた。                                    | 2.00 | 3.00 | 2.00* |
| (3) 読む人が内容に興味をもってくれるように書いた。                               | 2.50 | 4.00 | 1.89+ |
| (4) 自分が読む側なら、どこがどのくらい知りたいかを考えて書いた。                        | 3.00 | 4.00 | 1.73+ |
| <b>伝わりやすさ(全体)因子</b>                                       |      |      |       |
| (5) 他の人がみても分かりやすい文や文章の構成にした。                              | 3.50 | 4.00 | 1.00  |
| (6) 文法に気をつけ、文として成り立つように書いた。                               | 3.50 | 3.00 | 1.00  |
| (7) 大切なことをはっきりと書いた。                                       | 2.50 | 3.00 | 1.13  |
| (8) 分かりやすい内容にした。  | 3.50 | 4.00 | 1.34  |
| (9) 文章全体の流れを自然にした。  | 2.50 | 3.00 | 1.34  |
| (10) まとまりのある文章を書いた。                                       | 2.50 | 2.50 | .00   |
| <b>簡潔性(細部)因子</b>  |      |      |       |
| (11) 難しい漢字やことばは使わないようにした。                                 | 4.00 | 4.50 | 1.00  |
| (12) 難しいことは書かなかった。  | 2.00 | 3.50 | 1.30  |
| (13) 1文1文を短くした。   | 2.50 | 2.00 | 1.00  |
| (14) 読む人が嫌にならず読めるような、「軽い」文章にした。                           | 2.00 | 2.00 | 1.00  |

注1) 「まったくあてはまらない」から「大変よくあてはまる」までの5段階評定であった 注2) \*  $p < .05$ , +  $p < .10$

### 3-2-2 作文評価結果の分析

各留学生在が評価を依頼した日本人学生と教職員（以下、両者を非日本語教師<sup>(1)</sup>とする）ならびに、彼らに日本語を教えていない日本語教師を対象に、留学生在が書いた1回目と2回目の作文とではどちらが良いか<sup>(2)</sup>と、そのように思う理由について、質問紙を用いて尋ねた。その結果を表3に示す。

留学生在BとCに関しては、大多数が2回目の作文の方が良いと評価していた。留学生在Bに関しては、接続詞の使用が増加し、文章の構成が整った点が高く評価されていた。留学生在Cは、表現力の豊かさが高く評価されていた。一方、留学生在Aは評価が割れ、留学生在Dは日本語教師間で評価が割れていた。留学生在B・Cと留学生在A・Dの大きな違いは、1回目から2回目にかけて、作文の内容をどの程度変更したかにある。留学生在B・Cは、1回目に書いた内容と質問紙調査で得た日本人学生が知りたい情報とがほぼ一致していたため、1回目と同じ「食べ物」というテーマで内容を深めると同時に、読み手を意識して表現形式を選定することができていた。しかし、留学生在A・Dは、1回目に書いた内容と質問紙調査で得た日本人が知りたい情報とが一致しておらず、日本人が知りたい情報へと内容を変更した。また、1回目では、1つの情報に絞って説明を行っていたが、2回目では観光地、食べ物、気候というように複数の情報を含めていた。制限字数が少ない状況で外国のことが紹介される場合は、いろいろな情報がある方が良いか、1つの情報が詳しく述べてある方が良いかという評価者の好みにより、評価が割れたのではないかと考えられる。

表3 作文評価の結果

|       | 1回目の方が良い |       | 2回目の方が良い |       |
|-------|----------|-------|----------|-------|
|       | 非日本語教師   | 日本語教師 | 非日本語教師   | 日本語教師 |
| 留学生在A | 2名       | 1名    | 2名       | 3名    |
| 留学生在B | 1名       | 1名    | 4名       | 3名    |
| 留学生在C | 0名       | 0名    | 4名       | 4名    |
| 留学生在D | 0名       | 2名    | 3名       | 2名    |

### 3-2-3 留学生在の内省と成長

作文作成と作文評価に関する留学生在の内省(一部)を表4に示す。留学生在の内省からも、読み手を意識して書くようになったことがわかる。そうすることで良い作文ができあがったと感じる留学生在もいた。また、クラスメイトや教職員に作文を読んでもらうという課題設定が、読み手を意識して書くという態度に影響を及ぼすことも示唆された。

表4 作文作成と作文評価に関する留学生在の内省

|       |   |
|-------|---|
| 留学生在A | 今日一生懸命作文を書いた。なぜなら(教員名)やクラスの友達に見せるからだ。(11/24)<br>作文がどう直されるのか、わくわくする。(12/05)<br>作文評価のまとめをみると、かなりいい点数をもらったということに気付いた。上手になったこ |
|-------|---|

|      |  |
|------|--|
|      | <p>とという、やはり内容だ。初めて書いた時、何を書くべきがよくわからなかったの、ちょっとよくできなかった。今度また作文を書く時はまた助詞に注意しなければならない。(01/16)</p> <p>10月から11月の1ヵ月間では、作文に何を書けば内容が面白くなるかを学んだ。(02/13)</p>   |
| 留学生B | <p>私の書いた作文をわかってくれたことがよかった。ぼくはまだです。これからは日本語を中心に勉強したい。(01/16)</p> <p>作文を書くとき、語彙が分からなかったから大変困りました。自分が伝えたい言葉をどのように書くかを学びました。作文の構成がよく分かりました。作文を書いたら、日本語が上手になるかもしれない。(02/13)</p>   |
| 留学生C | <p>日本語の能力が足りないため、うまく言葉が使えない。2回目の作文は、2ヶ所を(教員名)先生に二重丸をつけていただき、うれしかった。2回目の作文は、ちゃんとアンケートを集め、何日も考えて書いたの、うまく書けたと思う。2回目の作文を読むと、読む人に知ってもらいたいことが分かってきた。将来のために日本語をがんばらないといけない。(01/16)</p> <p>文法に集中すると普通の作文が書けるが、他の人を読む気にさせる作文にならない。矛盾だと思うのは、作文は自分が言いたいことを書くものだが、読む人にも興味を生じさせないといういい作文ではないということである。その間をとれたら、きっといい作文になるけど、日本語の力を上達させる必要がある。(02/13)</p>                           |
| 留学生D | <p>読む人の立場を考えながら作文を作るのは大変でしたが、(自分からみて)いい作文ができた良かったです。(11/28)</p> <p>日本人に日本語で頼んだことがあまりない私にとっては、とても貴重な体験でした。クラスメイトや先生方とのふれあいの機会となり、本当に良かったと思います。(12/05)</p> <p>段落構成を練ってから作文を書く、と、すごく書き易くなったと思います。また、自分が段落の最後に文章をまとめることが苦手だと分かりました。それに、句読点にあまり注意しなかったことも分かりました。それらの弱点を頑張って直していきたいと思っています。最も勉強になったのは、アンケートによって作文の内容が特定されたら、さらに書きやすくなることです。それは狭い範囲で集中できるからでしょう。(02/13)</p> |

### 3-3 出身国を紹介するポスター作成

#### 3-3-1 ポスター評価結果の分析

ここでは、ポスターを見る人の存在が含まれている質問項目の結果のみを取り上げる。日本人学生4名と教職員4名による評定の中央値と留学生自身が評定した数値を表5に示す。これによると、留学生は全体的に高い他者評価を得ていることがわかる。

表5 ポスター評価の結果

|  | 留学生 A |     | 留学生 B |     | 留学生 C |     | 留学生 D |     |
|--|-------|-----|-------|-----|-------|-----|-------|-----|
|  | 自     | 他   | 自     | 他   | 自     | 他   | 自     | 他   |
| 到達目標の観点からの評価                             |       |     |       |     |       |     |       |     |
| (1) 日本人が留学生の国へ<br>行きたいと思ってくれるようなポスターである。 | 4     | 4.0 | 2     | 4.0 | 3     | 4.5 | 4     | 4.0 |
| (2) 日本人が留学生の国について                        | 4     | 3.5 | 2     | 4.5 | 3     | 4.0 | 4     | 4.0 |

もっと知りたいと思ってくれるようなポスターである。

|                           |   |     |   |     |   |     |   |     |
|---------------------------|---|-----|---|-----|---|-----|---|-----|
| (3) 見やすく、分かりやすいポスターである。   | 3 | 3.5 | 3 | 4.5 | 5 | 4.5 | 4 | 4.5 |
| (4) 立ち止まってもらえるようなポスターである。 | 3 | 4.0 | 2 | 4.0 | 3 | 4.5 | 4 | 4.0 |

内容と形式に関する評価

|  |   |     |   |     |   |     |   |     |
|--|---|-----|---|-----|---|-----|---|-----|
| (1) ポスター作成の目的やポスターを見る人に合わせて、全体的に内容が工夫されている。              | 4 | 4.0 | 2 | 4.0 | 4 | 4.0 | 4 | 4.5 |
| (2) ポスター作成の目的やポスターを見る人に合わせて、全体的に説明の書き方や情報のレイアウトが工夫されている。 | 3 | 4.0 | 2 | 4.0 | 3 | 4.0 | 4 | 4.5 |

注1) 「まったくあてはまらない」から「大変よくあてはまる」までの5段階評価であった

注2) 「自」は自己評価を表し、「他」は日本人学生と教職員による他者評価(中央値)を表す

### 3-3-2 留学生の内省と成長

ポスター作成に関する留学生の内省(一部)を表6に示す。概観すると、留学生A・C・Dは、自分の国を紹介するポスターを作成し、掲示することを楽しんでいただけたことがわかる。他方、留学生Bは、じっくり材料を選定し、構成し、作り上げるというタイプであったため作業の進行が他の留学生より遅く、楽しむ余裕がなかった可能性が大きい。表5に示した留学生Bの自己評価は他者評価よりも低く、これには作業の遅れ具合や自己効力感の低さが影響を及ぼしていると思われる。留学生Bに対する他者評価は、他の留学生と同程度に高かったことから、この結果を本人が正しく受け入れ、成功の原因帰属を自己の能力や努力の結果だとみなすことで自己効力感が高まることが考えられる。ただし、この場合には、他者の成功や失敗を観察することや、教師からのフィードバックなどが自己効力感の増減を左右する重要な要因となること(バンデュラ, 1985)も考慮に入れておかなければならない。

表6 ポスター作成に関する留学生の内省

|      |  |
|------|--|
| 留学生A | いろいろな良い図と絵を探した。それは、良いポスターにするためだ。このポスターはみんなの前で展示されるので、一生懸命良いポスターを作らなければならない。(01/16)<br>ポスターは大体完成したが、どのように見られるだろうか。わくわくしている。(01/23)<br>他の留学生のポスターもよくできていた。みんなたくさん努力をしていたことが分かった。今回の評価を使って、さらに良いポスターを作る。今後、カラーリングに少し気を付ける。そして、自分の良い所、情報量はそのままがんばる。(02/23) |
| 留学生B | がんばらなければならない。時間がとても足りなかった。(01/23)<br>自分のせいで遅くなりました。すみませんでした。時間内に終わればよかったと思いました。(01/30)<br>あまり能力がなかったし、時間を守らなかったし、自分の国のことをよくポスターに表せていないと思います。(02/23)  |
| 留学生C | できあがったポスターを見て、私が日本人だったら行きたいと思うかなと考えたが、やはり自分が作ったものだから、判断できなくなる。自分と他の人のポスターを見て、比べたら、それぞれ特徴があっておもしろい。(01/23)  |



---

やっとみんなのポスターができあがった。廊下に貼られることを楽しみにしている。(02/06)  
自分の国に対する認識をまとめて、一つのポスターにすることは難しいです。自分を育てた場所を全然知らない人に紹介するには、認識の差を理解する必要があります。見る人を自分の国へ行きたいと思わせるのが最大の工夫だと分かりました。(02/23)  
評価はそれぞれですね。情報量が不足のコメントが多いです。パソコンで作った時と実際に印刷した時の大きさが違い、パソコンで見たらいいと思いますが、プリントアウトしたら違いますね。勉強になりました。(02/23)

---

留学生D ポスターに必要な画像や情報を集めるのが大変でしたが、自分の国をアピールする機会だから、精一杯やりました。(01/16)  
いよいよ自分が作ったポスターがプリントされます。みんなの反応を楽しみにしています。みんながそのポスターをみて、自分の国に興味をもつようになるといいです。(02/06)  
自分の国のことを写真などで紹介するのが楽しいです。ポスターを作成するのが大変でしたが、日本語の勉強になりました。(02/13)  
自分が作ったポスターはどんな点が良いか、悪いかが分かりました。良い所を保ちながら悪い所が改善できるように、またポスターを作る時にみんなの意見を参考として活かしていきたいと思います。自分の予想よりみんなの評価が良かったことは本当に嬉しいです。(02/23)

---

### 3-4 実践後の留学生の内省

最終授業で、「どのような作文が上手な作文だと思うか」と「どのようなポスターが上手なポスターだと思うか」について質問紙を用いて留学生に尋ねた。作文については、読み手の立場を考えたもの、読み手が知りたがっていることを内容に入れたもの、内容がイメージできるようなもの、文と文、段落と段落のつながりがわかりやすいもの、構成が良いもの、コンパクトなもの、難しいことばを使っていないものなどが挙げられていた。これらには、メタ認知的活動評定の項目や作文評価の項目が反映されていると考えられる。ポスターについては、一目見て大体の内容が分かるもの、人の注意を引きつけるもの、長い時間立ち止まってもらえるもの、文字が見やすいもの、見る人が知りたいことが載っているものなどが挙げられていた。そして、そのために重要なことは、配色、レイアウト、分かりやすく短い説明、文字情報と視覚的情報とのバランス、見る人の住んでいる所にないものをポスターに載せることなどと記述されていた。また、約5カ月間を通して感じたことを記述するよう留学生に求めたところ、表7のような内省が得られた。

表7 授業実践後の留学生の内省

---

|               |   |
|---------------|---|
| [学んだこと]       | ポスターの作り方。作文をよく書く方法。(留学生A)<br>作文の書き方。ポスターを作ること。発表すること。(留学生B)<br>ものの宣伝をすること。限られたスペースで一つのことを紹介すること。(留学生C)<br>日本人に頼むこと。日本語でのコミュニケーション。日本語の文章で言いたいことを表すこと。(留学生D) |
| [上手になったと思うこと] | 日本語を書くことと話すこと。聴解もよくなるようになった。(留学生A)<br>全部。助詞。(留学生B)  |

---

---

|               |   |
|---------------|---|
|               | ポスター/プレゼンテーションの作成方法。(留学生C)  |
|               | 作文の内容を工夫すること。自分の国のことを紹介すること。(留学生D)  |
| [自分に不足していること] | ポスターはあまりよくできなかった。自分は芸術細胞がないからだ。(留学生A)   |
|               | ありません。(留学生B)  |
|               | 日本語の表現力。作文を書く時、言葉が思いつかず、けっこう苦労しました。私が書いた作文は、言葉や文法がよく間違っています。(留学生C)                            |
|               | 日本人に丁寧に頼むこと。日本人と話すときの話題。(留学生D)  |
| [楽しかったこと]     | 毎日の授業はけっこう楽しかった。(留学生A)  |
|               | 全部。クラスメイトからとった調査が一番楽しかった。(留学生B)   |
|               | インターネットで自分の国を調べること。自分の国に対する外国人のコメントがおもしろかったと思います。全く違う目で自分の国を見たら、自分の国もけっこうきれいなんだと気づきました。(留学生C) |
|               | ポスターを作ったこと。日本人と話せたこと。(留学生D)   |

---

#### 4. まとめと今後の課題

本実践を通じて、日本人学生、教職員、留学生の間で相互理解が構築されることを目指した。留学生は、これをきっかけに日本人学生や教職員と接する機会が増えたことや、自分の出身国について再認識できたことを報告している。これらが上手く作用した背景には、依頼できる友人や教職員の存在が大きいと推察される。しかし、日本人学生や教職員がどの程度留学生のことを理解したかについては、十分明らかにならなかった。今後は、双方の考えをつき合わせたり、情報交換を行ったりする課題を取り入れることで、本実践よりも相互理解が促進されることが考えられる。また、その際には、双方の意識変容について尋ねる質問紙調査を併用することで、相互理解の程度を測定することが可能となる。読みの興味・関心に合わせて作文を書くというメタ認知的活動については、質問紙調査を行うことによって促進されていた。ただし、作文の修辭的側面に関しては、質問紙調査の結果を参考にすることからは促進されず、むしろ作文を評価してもらうことで自分の修辭的側面の長所と短所を認識したようである。ただし、そこで認識したことを実際に生かして書けるか否かについては明らかではなく、それを解明するためには、他の状況で作成した作文を分析し、検討する必要がある。この点が発展課題として残されている。

高専留学生に関する研究は、受け入れや生活支援の状況、指導に関する課題を扱ったものがほとんどであり、日本語教育を扱ったものは非常に少ない。それに加え、高専間での情報交換の機会が少ないため、留学生の指導に頭を悩ませているところが多い(矢野, 2001)のも現状である。今後は、留学生自身の成長に加え、周りの日本人がどのように反応し、変容していくかについても検討を行いたい。そして、高専留学生教育に関する研究を日本語教育の側面から進めていきたいと考えている。

#### 謝 辞

本授業実践にご協力くださった広島商船高等専門学校の教務主事、諸先生方、学生課長、課長補佐、そして留学生のクラスメイトのみなさまに心よりお礼申し上げます。

## 注

- (1) 留学生によって、評価を依頼した人数が異なる。
- (2) どちらが1回目の作文か、2回目の作文かがわからないようにするため、実際には、2つの作文を「作文A」と「作文B」とで示し、それらが評価者に配布される質問紙によって異なるようにした。そして、留学生AからDの作文の配置も質問紙によって異なるようにした。

## 参考文献

- (1) 石橋玲子 (2005) 「作文遂行過程からみる自己訂正及び教師添削の効果 - 中級日本語学習者の発話プロトコル分析 - 」『茨城大学留学生センター紀要』, **3**, 1-10.
- (2) 市川伸一 (1991) 「実践的認知研究としての『認知カウンセリング』」 箱田裕司(編) 『認知科学のフロンティア』, サイエンス社, 134-163.
- (3) 伊東昌子・伊東裕司・関野冨子 (1998) 「協同プランニングと相互説明を用いた説明文産出訓練プログラムの開発と試行」『日本認知科学会テクニカルレポート』, **28**, 1-8.
- (4) 大澤宣子・小野史眞子・増谷祐美・橋爪阿美・渡部裕子 (2005) 「平成16年度理科系進学者のための日本語中級教材作成経過報告」『独立行政法人日本学生支援機構日本語教育センター紀要』, **1**, 133-148.
- (5) 可視化情報学会 (1998) 『ビジュアルプレゼンテーション』 朝倉書店
- (6) 崎濱秀行 (2003a) 「読み手に関する情報の違いが文章産出プロセスや産出文章に及ぼす影響について」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(心理発達科学)』, **50**, 207-212.
- (7) 崎濱秀行 (2003b) 「書き手のメタ認知的知識やメタ認知的活動が産出文章に及ぼす影響について」『日本教育工学論文誌』, **27**, 105-115.
- (8) 三宮真智子 (1996) 「思考におけるメタ認知と注意」 市川伸一(著) 『認知心理学4 思考』7章, 東京大学出版会, 157-180.
- (9) 関友作 (2002) 「文書・Webデザイン」 坂元 昂(監修) 『メディア心理学入門』3部1章, 学文社, 159-170.
- (10) バンデューラ. A. 重久 剛(訳) (1985) 「自己効力(セルフ・エフィカシー)の探究」 祐宗省三・原野広太郎・柏木恵子・春木 豊(編) 『社会的学習理論の新展開』部3, 金子書房, 103-141.
- (11) 三谷閑子・村上京子・小室輝代 (2004) 「作文の評価手順が評価に及ぼす影響について - analytic scoring の採点に関して - 」『言葉と文化』, **5**, 1-16.
- (12) 矢野正孝 (2001) 「北九州高専における外国人留学生受け入れの現状と課題」『高等専門学校教育と研究』, **6**, 37-42.